



Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes

Anne Jorro

► To cite this version:

Anne Jorro. Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Evaluation en Education*, 2005, 27 (2), p 33-47. halshs-00112337

HAL Id: halshs-00112337

<https://shs.hal.science/halshs-00112337>

Submitted on 8 Nov 2006

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes

Anne Jorro

Université de Provence

UMR-ADEF

MOTS-CLES : posture réflexive, instance évaluative, auto-évaluation, réflexivité, conceptualisation, régulation.

Résumé :

Dans ce texte, je m'attacherai à mettre en évidence la manière dont les enseignants donnent du sens à leurs pratiques. Deux recherches menées dans le cadre de situations d'analyses de pratiques orales et écrites seront ici convoquées. La première recherche prend appui sur un dispositif classique d'analyse de pratiques, la seconde part de l'analyse écrite de situations professionnelles dans le cadre de la production de journaux de bord d'enseignants de l'école et de collège. En particulier, je chercherai à distinguer les postures réflexives adoptées par les praticiens et à spécifier les formes auto-évaluatives mobilisées. Dans un second temps, je reviendrai sur le processus d'auto-évaluation qui constitue un moment singulier du processus réflexif. Enfin, je préciserai les enjeux épistémologiques qui se dégagent entre réflexivité et auto-évaluation.

KEY WORDS : reflective stance, assessment agent, self-assessment, reflectivity, conceptualization, regulation

Abstract :

In this text, I will attempt to enlighten the way in which teachers give meaning to their practises. Two researches conducted within the context of oral and written practise analysis situations will be called here. The first research is based on a classic system on practise analysis, the second one starts from the written analysis of professional situations within the framework of a teachers's journal production in primary and secondary schools. In particular, I will try to distinguish the reflexive stances adopted by practitioners and to specify the mobilized self-assessed forms. On the second hand, I will come back to the self-assessment process which constitutes a singular moment of the reflexive process. Finally, I will precise the epistemologic stakes which can be drawn between reflexiveness and self-assessment.

Postures réflexives et formes auto-évaluatives

La pensée des enseignants intéresse particulièrement la recherche en éducation parce qu'elle est la source de conceptions, de manières d'agir et de réguler dans l'action. Il est difficile de la saisir tant les acteurs opposent des stratégies de repli, voire de déni de leur propre activité. Dans cette période de mutations et de reconfigurations socio-professionnelles, le malaise identitaire qui affecte le monde enseignant constitue une difficulté non négligeable lorsqu'il s'agit pour le chercheur de saisir la manière dont les praticiens reviennent et posent un regard critique sur leurs actions. La problématique de l'auto-évaluation dans le champ des pratiques professionnelles suppose une possibilité d'accès à des registres de pensée qui ne sont pas gagnés par le désenchantement ou par la frilosité corporatiste (Careil, 1996). Ces préliminaires permettent de situer les conditions dans lesquelles la recherche sur l'auto-évaluation peut être conduite. La réflexivité suppose un contexte ouvert à une culture professionnelle ; mieux l'acceptation de l'idée de développement professionnel y compris lorsque les professionnels reconnaissent les dilemmes auxquels ils sont confrontés quotidiennement.

Les situations d'analyse de pratique qui permettent de partager une réflexion à partir d'une situation vécue ou observée sous-tendent une autre conception du professionnel de l'éducation, habitué le plus souvent à faire face, de façon individuelle, aux aléas de son métier. Un tel dispositif modifie les habitudes et provoque des réactions sceptiques. Pour infléchir les réticences des professionnels, une mise en situation souvent longue semble nécessaire. La pensée critique, comme facteur de professionnalisation, est identifiée par les praticiens lorsque les conditions de réassurance, de non jugement, de réflexivité sont valorisées. Si ces conditions

n'étaient pas réunies, l'évaluation resterait une pratique pédagogique externe à mettre en œuvre auprès des élèves ou des stagiaires !

C'est souvent de façon indirecte que les praticiens prennent conscience du registre critique mobilisé en formation, au travers d'écrits de type réflexif, dans des situations de conseil auprès de stagiaires, lors de séances d'analyses de pratiques. La posture réflexive des praticiens se joue dans la durée. Tout d'abord, la hantise de la « mise en cause » accompagne les professionnels de l'éducation, puis une lente évolution est perceptible, les praticiens passent du sentiment d'une culpabilité latente vers la possibilité de questionner leurs pratiques. D'abord appréhendée selon une approche causaliste avant d'être reconnue dans sa dimension heuristique, l'analyse de pratiques est un espace de formation où la posture réflexive peut être travaillée.

Les postures réflexives

En analysant la façon dont les praticiens reviennent sur leur pratique en formation, le chercheur est confronté à la place prépondérante du processus évaluatif. La pensée des praticiens s'organiserait selon Fenstermacher et Richardson (1994) autour de considérations pratiques exprimant prioritairement des valeurs, avant de convoquer les références théoriques qui structurent le raisonnement du praticien. Puisque la pensée des enseignants se développe selon un plan axiologique et que l'évaluation apparaît comme une attitude quasi naturelle, il importe d'interroger la nature de ce processus réflexif. En portant une attention particulière sur la portée de l'instance évaluative dans le déroulement de la réflexion, il est possible de discriminer des postures réflexives. Trois postures qui se situent en opposition, en complémentarité ou en subordination par rapport au registre critique ont été identifiées (Jorro, 1998 et 1999). Ces résultats ont été confirmés lors de recherches ultérieures portant sur l'analyse de pratiques innovantes à partir de vidéos. Dans ces recherches, co-existent les postures :

- de retranchement
- de témoignage
- de questionnement

Chaque posture réflexive convoque des arguments plus ou moins fondés, des émotions, des partis pris. On notera que la posture de retranchement est une posture par défaut tandis que les postures de témoignage et de questionnement s'inscrivent dans un processus d'intelligibilité de la pratique.

1. *La posture de retranchement* est opposée lorsque l'acteur défend l'idée qu'il ne voit pas en quoi ce qu'il fait peut retenir l'attention. Cette affirmation qui relève d'un art de l'esquive est souvent discutée parce que sous sa forme catégorique, voire rhétorique et en conséquence faussement distanciée, elle synthétise des processus irrationnels. La peur de se montrer dans sa différence, la peur d'être visible donc lisible et ainsi exposé au jugement, la crainte d'avoir à expliciter un point de vue, à le justifier, le disputent parfois au déni de soi, voire à la dévalorisation d'une pratique présentée alors sous l'angle de la routine, de la convention, de la conformité. Perrenoud (2000) note en formation continue la propension des enseignants à être dans le déni des savoirs d'expérience. Du côté des professeurs-stagiaires, la tendance à ne pas valoriser les pratiques professionnelles s'explique par la vision idéal-typique des novices (Blanchard-Laville, 2000). En formation continue comme en formation initiale, les praticiens expriment d'emblée une conception déficitaire de leur pratique professionnelle en faisant référence à une approche idéaliste. Lorsque le praticien se rétracte, qu'il se protège en gardant le silence, ou qu'il surenchérit sur son propos initial (« *Oui, je pense que ça ne mérite pas une réflexion, un retour particulier* »), il établit une relation de sens où l'émission du jugement négatif facilite son retrait et le préserve. Mais se préserve-t-il tant que cela puisque ce qu'il dit,

dans l'espace tendu de la dénégation, resserre le sens, clôt pour un temps la réflexion... ? Et dans ce repli qui tient de la résistance, l'agression se retourne contre lui.

2 . *La posture du témoignage* est une posture intuitive, sensible, qui tend à souligner que quelque chose échappe à l'acteur. Le praticien pressent l'importance d'une situation et entrevoit la nécessité d'un retour sur l'action mais reste démuni devant le travail de décryptage. Aussi, est-ce par la formulation du témoignage que l'acteur tente de décrire une situation : « *Voilà ce qui se passe, ça s'est passé comme cela...je sais qu'il y a quelque chose derrière* ». Cette manière de parler sa pratique est majoritaire en situation d'analyse des pratiques, elle marque l'acceptation du praticien à vouloir élucider une situation dans des conditions de recherche collective. Ce geste prend appui sur une attitude de partage du sens, puisque le praticien qui soumet un cas donne l'occasion aux participants de comprendre ce qu'il vit, et sur une attitude volontariste puisque l'enseignant accepte qu'un travail d'analyse se réalise. La posture de témoignage laisse apparaître les partis pris du praticien, elle révèle le positionnement qui fera l'objet d'une réflexion collective.

3. *La posture de questionnement*, presque diamétralement opposée à la précédente, se manifeste dans l'expression « *Ca fait longtemps que j'y réfléchis* ». Lorsque cette expression surgit, elle indique chez l'interlocuteur une mise en confiance et, plus précisément, l'abandon de défenses puisqu'il s'autorise, en cours de séance, à dire que sa pratique revêt du sens pour lui. Cette parole s'inscrit dans une temporalité : il faut souvent de nombreux échanges pour que l'interlocuteur concède l'existence d'une réflexion en cours. Dire que l'on se questionne, que l'on revient en pensée sur une pratique, ou que l'on est gagné par une volonté de comprendre dans et par l'action c'est oser se poser en tant que praticien réfléchi. L'attitude de questionnement est rarement parlée d'emblée, elle vient dans le cours de la situation parfois sur le mode de l'aveu,

parfois sur celui de l'excuse comme pour reconnaître l'expression d'une pensée qui naît de la permanence de la difficulté. Rares sont les praticiens qui se positionnent ainsi.

Ces trois manières d'entrer dans le processus d'analyse d'une pratique ont un poids relatif. Si les gestes de questionnement sont conditionnés par un climat de travail, une connivence entre participants, une temporalité vécue, les gestes de retranchement sont manifestes dès le début de la séance, soit sous la forme d'une absence de prise de parole, soit sous celle d'une déclaration d'intention. Enfin, les gestes de témoignage figurent comme une entrée quasi « naturelle » dans le processus d'analyse. Lorsque le praticien revient sur une situation vécue, il mobilise l'ensemble de ces gestes, convoquant le témoignage pour, le temps d'une difficulté, se rétracter puis rebondir sur le mode du questionnement en ouvrant une perspective interprétative nouvelle... et combiner encore ces gestes tout au long de la réflexion.

Par ailleurs, la recherche a permis de dégager les attitudes masquées de certains participants, dès lors qu'ils acceptent de participer à la réflexion collective mais évitent toute présentation d'une situation personnelle. Les gestes de questionnement, mobilisés lors d'une situation de réflexion dans laquelle ils ne sont pas impliqués directement, se transforment en gestes de retranchement dès qu'il s'agit de témoigner d'une situation. De même, malgré l'invitation à prendre part à l'atelier en présentant une situation vécue, le participant peut dévaloriser le cas auquel il déclare penser en guise d'esquive. Ainsi, les manières de faire sens dépendent du positionnement intérieur ou extérieur du praticien par rapport à la fonction critique.

Les formes auto-évaluatives

L'instance évaluative qui accompagne la parole des praticiens donne une première indication sur les valeurs défendues au moment où le cas est exposé en situation d'analyse. Loin de figurer comme un processus froid, abstrait, désincarné, le processus auto-évaluatif se présente

sous une forme langagière. La réflexion proposée est doublement orientée, par le choix des éléments qui sont censés traduire la situation ainsi que par le discours tenu. L'auto-évaluation se donne à entendre sous des formes subjectives particulières si bien que le praticien qui expose son point de vue s'exprime avec ses manières de dire et de ressentir la situation. En ce sens, le processus auto-évaluatif ne correspond pas à un acte épuré, abstrait mais résulte d'une tournure spécifique. Des formes auto-évaluatives composites sont énoncées par les praticiens, sur lesquelles il importe de rester vigilant tant elles véhiculent des systèmes de valeurs et induisent des positionnements.

Quelles sont les formes auto-évaluatives qui relèvent de la fonction critique ? A partir de l'analyse des discours, quatre modalités discursives de l'instance évaluative sont identifiées. Le discours entendu en formation est nourri de l'entrecroisement de normes, de modèles projetés et communicables, de références implicites à l'image de soi et au rapport à autrui. Considérons ces quatre formes auto-évaluatives qui traversent les situations d'analyse de pratiques et qui sont marquées par des dimensions subjectives.

L'auto-évaluation et la tentation de l'idéal-type

Le sens donné par le praticien semble dépendant d'une perspective visionnaire où l'action et le porteur de l'action sont solidaires. Un idéal-type de la pratique se dessine. Lorsque les praticiens affichent les valeurs qui les irriguent, ils ont tendance à activer un modèle idéal proche d'une éthique normative de l'action. Entre l'idéal-type et le devoir-être, c'est un univers normatif qui circule dans l'imaginaire du praticien. L'imposition d'un modèle extérieur vient recouvrir l'action dans sa banalité ou justifier un principe qui dans le cas analysé paraît disproportionné. Conditionné par une volonté de maîtrise des références mobilisées, le praticien cale son analyse sur un propos abstrait. Dans ce cas, les valeurs brandies et les savoirs mobilisés surdéterminent la

situation présentée. La situation de co-évaluation permet alors une prise de conscience de la rigidité posturale.

L'auto-évaluation troublée par l'idéal de soi

Avec cette forme auto-évaluative, il s'agit de se dire tel que l'on souhaite apparaître à soi-même avec la volonté de sauvegarder son image de soi : « *Même s'il en tombe d'accord dans l'abstrait, aucun éducateur ne se voit volontiers comme il est, car il craint d'altérer son image de soi, d'avoir honte et peut-être, s'il veut comprendre pourquoi il va à l'encontre de ses propres valeurs, de plonger dans son passé* » (Perrenoud, 1996, p. 194). Une transformation même anodine participe de ce modèle. Le processus d'auto-évaluation reconfigure le sens de l'action : le désir d'être autrement l'emporte dans l'analyse de la situation. La prise de conscience de ce modèle projeté intervient souvent après un temps de réflexion : « *C'est de moi dont je parle... je l'ai dit comme ça mais c'est pas vraiment comme cela que ça c'est passé... non c'est pas comme ça* ». Le modèle projeté est saisi dans la régulation du cadre interprétatif initialement proposé.

L'auto-évaluation assujettie aux transactions sociales

Le sens donné est tributaire de l'espace intersubjectif dans lequel se situe l'acteur. Ce que dit le praticien est dépendant des attentes décodées dans la situation sociale d'analyse des pratiques. Les rites d'interaction sont particulièrement présents et il ne faudrait pas occulter la dimension sociale qui commande une manière d'être et d'apparaître devant les autres (Goffman, 1973). La parole s'énonce en fonction des contingences de la situation. Lorsqu'un enseignant (ou un formateur) explicite une situation, divulgue son point de vue, la prise de parole résulte de transactions sociales où le dit semble admis, partagé, acceptable à entendre. Le choix des mots s'avère particulièrement précis. A défaut, le praticien s'excuse de recourir à une image forcée, d'utiliser une expression inadéquate. L'ordre du symbolique régit l'ordre du discours (Foucault,

1971). Les transactions sociales à l'intérieur du groupe pèsent sur le dit en situation d'analyse. La crainte de dévoiler une part de soi qui rendrait perplexe les participants joue dans la présentation de la situation. L'auto-évaluation est surdéterminée par les transactions de reconnaissance (Barbier, 2001). Ici, la dimension intersubjective de l'auto-évaluation interfère dans le processus réflexif.

L'auto-évaluation annexée par la pensée narrative

Lorsque le praticien témoigne d'une situation vécue, il pense la relater fidèlement. La présentation qu'il fait est moins transparente qu'il ne le pense puisque les questions qui lui sont adressées par ses pairs le conduisent à l'explicitation. Le récit s'organise, se construit chemin faisant dans la séance. Ainsi, la redécouverte d'une pratique à partir des traces d'événements, à partir des micro-actions constitue l'enjeu de la réflexion. Ce savoir caché dans l'agir (Schön, 1994) côtoie la question du sens surdéterminée par la situation d'analyse ou enfouie par le praticien. La dimension narrative peut contrarier le processus auto-évaluatif dans la mesure où les ressentis, les impressions détournent le praticien de la fonction critique. Mu par son habitus professionnel, le praticien éprouve des difficultés à revenir sur ce qui fait sens pour lui. En portant une attention particulière à ses actes, il peut se dégager de la dimension narrative pour questionner, à partir de cadres interprétatifs, ses propres gestes professionnels. La difficulté réside dans le retournement de la dimension narrative, pour faire valoir la fonction critique.

Avec ces formes auto-évaluatives, le chercheur décrypte comment le point de vue des praticiens sur leurs propres pratiques professionnelles est marqué par des contradictions, des faux semblants, des images idéales, des craintes. Lorsque les praticiens analysent leurs pratiques, ils mobilisent un processus réflexif qui n'est pas sans poser de problèmes. En effet, lorsqu'ils donnent du sens à leurs pratiques, ils adoptent un point de vue qui peut paraître non fondé dans la mesure où l'auto-évaluation dépend de formes de pensée qui relèvent de la fictionnalisation du

réel, de la prescription. Ces difficultés déjà repérées par la recherche (Altet, 2001 ; Jorro, 1998 ; Paquay, Darras & Saussez, 2001) constituent des obstacles épistémologiques. Puisque la subjectivité, inhérente au processus auto-évaluatif puise dans certains cas dans un modèle idéal de la pratique, dans une approche magistrale de la profession, seule une démarche de co-évaluation peut permettre au praticien de se distancier des formes auto-évaluatives qui lui donnent l'impression de mettre en œuvre une fonction critique. On retrouvera ici les propositions de nombreux auteurs pour éviter le piège de l'auto-évaluation (Allal, 1999, 2002 ; Bélair, 1999) et amener ainsi une salutaire contradiction.

Les formes auto-évaluatives distinguées ici sont sous le coup d'influences diverses :

- influence idéologique lorsque l'idéal de la pratique recouvre le grain discret de l'action,
- influence psycho-identitaire quand l'image de soi est préservée,
- influence sociale qui dicte un positionnement socialement valorisé,
- influence épistémologique avec le registre narratif qui peut détourner le praticien de la fonction critique.

Etroitement liées au processus auto-évaluatif, ces dimensions peuvent provoquer un effet leurrant si elles ne sont pas identifiées comme des points de bascule. La vulnérabilité du praticien est possible si le processus d'évaluation est pensé sans contrepartie, c'est-à-dire sans dispositif de co-évaluation permettant une confrontation et ainsi une prise de conscience des réflexions tenues.

Prégnance de la réflexivité, flottement de l'auto-évaluation

La pensée réflexive peut faire l'objet d'une analyse approfondie lorsque le chercheur s'attache à décrypter dans l'écriture des formés des formes discursives qui révèlent des seuils de réflexivité. C'est ainsi que la distinction entre réflexivité et évaluation prend appui pour la première sur le

processus de conceptualisation, pour la seconde sur le processus de régulation. Cette distinction posée rapidement, il reste que la régulation est faiblement investie par les praticiens. Qu'elle est postulée comme un travail à poursuivre alors que le dispositif d'analyse des pratiques est tout orienté vers la problématisation-conceptualisation d'une situation donnée. Sur ce point, le suivi des situations d'analyse des pratiques mériterait d'être discuté. Comprendre une situation ne prédispose pas à mettre en jeu une régulation.

L'analyse des journaux de bord, rédigés encours de formation, permet de mettre à jour une tendance pour la démarche de conceptualisation, la régulation concernant de très rares écrits. La recherche conduite à partir de 25 journaux de bords rédigés, en didactique professionnelle en maîtrise de Sciences de l'éducation, par des enseignants du primaire et des formateurs d'enseignants me permet d'asseoir l'idée d'une prégnance de la réflexivité qui ne doit pas cacher la difficulté à passer le seuil de l'auto-évaluation.

Les seuils de réflexivité

Quels sont les seuils de réflexivité les plus souvent mobilisés par les praticiens ? Ou se positionnent-ils majoritairement ? L'analyse des journaux de bord permet de distinguer trois seuils de réflexivité : le reflet, l'interprétation et la fonction critique-régulatrice. Il se pourrait bien que les praticiens considèrent le seuil de l'interprétation comme un niveau ultime de la réflexivité et que le cœur de la pratique réflexive soit celui de la conceptualisation (Saussez, Ewen, Girard, 2001).

Le reflet

Cette première posture réflexive témoigne du désir de dire la pratique, de traduire une réalité de terrain. Seulement, le ton descriptif, les évidences apportées par le praticien entament l'analyse qui est produite. La pensée se cantonne dans la description des éléments jugés

importants. Une parole souvent générale laisse penser que le déroulement de la situation ne suppose aucune équivoque. Ainsi, une formatrice relate ce qui l'a conduit à devenir formatrice de français : *« Enfant, je possédais un journal intime où je déversais toutes mes émotions. J'admirais les poètes et j'essayais de les imiter en rimant maladroitement. Plus tard, je rêvais d'être écrivain car je pensais que l'on pouvait tout exprimer à l'écrit, inventer des personnages, créer tout un monde imaginaire. Finalement, j'ai gardé à la fois une posture de scripteur et de scribe dans le cadre de ma maîtrise et dans le cadre de mes fonctions professionnelles en tant que formatrice en français ».*

Les propos tenus sont rapides, dépendent d'un modèle de pensée linéaire si bien que les éléments contextuels restent implicites. L'analyse est aussi marquée par une sur-argumentation observable dans la succession des connecteurs logiques censés rendre la démonstration encore plus probante. Car il s'agit parfois moins d'une analyse que d'une justification du déroulement de la situation objet de la réflexion. L'absence de débat, l'absence de questionnement identitaire et professionnel installent une relation magique au métier.

L'interprétation

La réflexion prend une tonalité interprétative lorsque le journal de bord part d'un cas problématique et affiche un questionnement. La posture interprétative qui est tenue s'élabore à partir d'une attitude investigatrice au cours de laquelle les praticiens identifieront un, voire plusieurs cadres de référence sur lesquels ils prendront appui pour revisiter une situation professionnelle. La caractéristique essentielle qui marque cette posture réside dans la manifestation de pics de réflexivité. Lorsqu'un cadre interprétatif suscite un questionnement inédit sur soi, sur une pratique, sur un modèle de pensée, elle suscite dans le même temps un retour biographique. Ce retour fait l'objet d'une intense réflexion. Le praticien est sous le coup de l'émotion, de la mise au jour d'un conflit intra – personnel. Elancé par une volonté de

dialoguer avec des références qui ont provoqué une sorte d'inconfort, le praticien interroge sa pratique et entre dans un processus de conceptualisation. La mise en lien des paramètres de la situation avec des cadres interprétatifs se fait rarement sur un plan abstrait. L'interprétation qui en découle est secouée par des pics de réflexivité qui expriment une tension identitaire et professionnelle, le « moi » et le « je » se confrontent. Le processus d'interprétation aboutit lorsque le praticien identifie la part d'émotivité et d'affectivité qui animent sa parole. La distanciation agit dans un second temps, une fois que l'émotion et les affects ont pu s'exprimer.

La fonction critique-régulatrice

Cette dernière posture reste rare en formation. Dans la recherche conduite en maîtrise de Sciences de l'Education (Jorro, 2002), la fonction critique- régulatrice constitue une forme aboutie de la réflexivité. Le praticien envisage une alternative à l'action qu'il a mise en œuvre, entrevoit des aménagements, mieux s'adresse des prescriptions qu'il prend soin de décrire. Le registre énonciatif qui est notable dans les journaux de bord est celui du questionnement continu entre le cas analysé et les savoirs convoqués. L'affirmation du je se gagne avec des éléments antagoniques et complémentaires tels que les modalisations (« *il me semble, peut-être, il serait intéressant de...* »), les prescriptions à soi-même (« *je sens qu'il est nécessaire* »), les prescriptions générales (« *prudence donc, autre prise de distance indispensable* »). L'écriture offre une tonalité modeste (pas de ligne argumentative forcée), juste (peu de court-circuits théoriques ou de contresens flagrants) et la dimension dialogique s'organise autour d'un réseau de notions ou de concepts. Il en découle un questionnement identitaire et professionnel qui n'est pas factice puisque le praticien analyse une situation précise à partir de laquelle il est en passe de réguler sa conception de l'activité.

Réflexivité et gains professionnels

La recherche dans le champ de la professionnalisation des enseignants et des formateurs valorise la figure du praticien réfléchi, gagnant une autonomie de pensée et d'action (Anadon, 1999). Le professionnel de l'éducation développerait des compétences d'analyse de pratiques (Altet, 2001), d'interprétation, d'argumentation (Pallascio (**Insérer tous les noms**), 1999), et de régulation tant il se sent responsable de ses actes. Prêt à être confronté à l'incertitude et à la conflictualité potentielle des situations, le praticien mobiliserait à bon escient les compétences professionnelles.

Du point de vue de la réflexivité, le développement professionnel du praticien concerne le changement de posture dont il a été question précédemment (cf. tableau 1).

Tableau 1
Dimensions de la réflexivité

Réflexivité				
Postures	Retranchement	Témoignage	Questionnement	Evaluation-régulation
Seuils de réflexivité	Sur-argumentation	Reflet	Interprétation	Fonction critique Régulation
Formes auto-évaluatives	Déni Rhétorique abstraite	L'auto-évaluation et la tentation de l'idéal-type L'auto-évaluation troublée par l'image de soi L'auto-évaluation assujettie aux transactions sociales L'auto-évaluation annexée à la pensée narrative		

Ainsi, le praticien pourrait passer d'une posture de retranchement marquée par une sur-argumentation à une posture de témoignage. Dans ce cas, la volonté de dire et d'analyser se

substituerait à la recherche d'un idéal-type. Le praticien passerait d'un rapport désenchanté vers une représentation de l'action plus réaliste, ce qui le conduirait à assumer les impasses du métier et à saisir les points de cohérence qui fondent la pratique.

De la posture de témoignage à celle de questionnement, le praticien peut développer une compétence qui est de l'ordre du savoir-analyser et qui permet de dégager les points d'achoppement, c'est-à-dire de problématiser la situation pour mieux la penser et la conceptualiser. Du reflet à l'interprétation deux compétences fondamentales sont susceptibles d'être mobilisées, d'une part la problématisation qui consiste à dégager un rapport bancal, un point nodal dans la situation choisie, d'autre part la conceptualisation qui relève de la mise en lien de références avec la situation.

De l'interprétation à la régulation, le praticien est en passe de prendre des décisions et de mettre en œuvre des stratégies alternatives, d'interroger les savoirs d'expériences tels que les ficelles, les ruses, les astuces...pour les mobiliser autrement dans l'action. De ce point de vue, le praticien réfléchi a un sentiment de prise sur les événements. La réflexivité est marquée par un rapport actif et autonome (Perrenoud, 2001).

Réflexivité et auto-évaluation, enjeux épistémologiques

Il y aurait un paradoxe à envisager les enjeux épistémologiques de la réflexivité et de l'évaluation quand ces processus de pensée suscitent parfois la méfiance des professionnels. Seul un climat de réassurance peut provoquer chez les praticiens un rapport différent à leur pratique. La difficulté réside bien dans la réaction causaliste, vue précédemment, qui exprime une représentation négative de l'évaluation. L'évaluation est toujours redoutée, appréhendée comme une procédure contraignante, au lieu d'être comprise, voire admise comme une démarche ouvrant

de nouvelles voies au développement professionnel. En situant l'évaluation comme une démarche qui suscite un retour questionnant sur l'activité, il s'agit de concevoir la pensée critique comme un état d'esprit et moins comme une technique de formation. Aussi, il semble que l'évaluation comme démarche critique mériterait un autre regard, et plus encore un travail d'explicitation de l'espace qu'elle occupe dans les registres de pensée. Il s'agit donc de relier une pratique professionnelle à une culture de l'évaluation (Jorro, 1996). Or, sur ce point, la pensée critique reste tributaire d'un modèle dialectique.

En effet, pour Bruner (2000), la pensée s'organise autour de deux registres : le registre narratif et le registre scientifique. Si le premier fourmille d'anecdotes et de détails, le second brille par son abstraction et sa rationalité. Cette approche dialectique de la pensée fait l'impasse sur un troisième registre, celui qui inscrit un espace propre entre la narration et le discours scientifique, et qui n'est autre que celui de la *pensée questionnante*. Les postures de retranchement, de témoignage et d'interprétation constituent des entrées dans la pensée réflexive sans atteindre le seuil de la pensée critique régulatrice.

Aussi, il s'agit de valoriser trois formes de pensée, bien que l'une d'entre elles reste peu mobilisée :

- La pensée abstraite peut être entendue comme une stratégie de surplomb tant elle implique des opérations d'identification, de catégorisation, de hiérarchisation et mobilise les modalités argumentatives. Si la pensée abstraite peut être utilisée par défaut lorsque le praticien se situe dans le retranchement, elle peut aussi servir la conceptualisation lorsque le praticien tente d'interpréter une situation.
- La pensée critique-régulatrice représente une stratégie de volte-face sur les idées reçues. Elle procède par questionnement et par déplacement-changement du rapport aux valeurs.

C'est ainsi, que les praticiens acceptent de se lancer un défi, d'innover dans leur quotidien, d'essayer autrement. Le pouvoir d'agir est au cœur de la pensée critique.

- La pensée narrative se déroule au moyen de détours anecdotiques, de modalités allusives et suppose des enchaînements plus souples. La posture de témoignage est nourrie par la pensée narrative.

Ces trois formes de pensée sont inégalement mobilisées. Les registres de pensée dans leur dimension abstraite et narrative apportent des éclairages en surplomb ou en aplomb. La pensée critique se situe dans cet entre-deux. La valorisation de la pensée critique- régulatrice permettrait de mettre en travail les valeurs, de les interroger, de revenir sur les enracinements du praticien de sorte que ce dernier envisage un autre rapport à l'action.

Les enjeux de la réflexivité dans les pratiques enseignantes sont identifiés : autonomie, responsabilisation, développement professionnel. Il reste que l'auto-évaluation mérite d'être valorisée dans ses modalités transformatives. Un praticien qui conceptualise mobilise un aspect de la pensée réflexive et par conséquent un aspect de la professionnalité. Au bout du compte savoir penser ne conduit pas nécessairement à savoir agir. L'auto-évaluation suppose la voie de la régulation, ce qui implique que le praticien revienne à l'action et qu'il ne se perde pas dans les arcanes de la compréhension. La réflexivité est action !

REFERENCES

- Allal, L. (2002). L'entretien de co-évaluation en situation de stage. *Questions Vives*, 1(1), 11-16.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noel, B. (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles: DeBoeck.

- Altet, M. (2001). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Anadon, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (Eds.), *L'enseignant, un professionnel* (pp 1-20). Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Barbier, J-M. (2001). Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 351-360). Bruxelles : De Boeck.
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école. nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Blanchard-Laville, C. (2000) Au-delà de l'analyse des besoins en formation. In C. Blanchard-Laville & S. Nado (Eds.), *Malaise dans la formation des enseignants* (pp.45-58). Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.
- Careil, Y. (1996). Souffrance et désenchantement des instituteurs exerçant dans les banlieux, *Migrants-Formation*, 106, 8-26.
- Fenstermacher, G.D. & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-181.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- Goffman, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Jorro, A. (1996). Pour une culture plurielle de l'évaluation : entre usages et archétypes. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 5-21.
- Jorro, A. (1998). Usages, valeurs et concepts comme écheveaux de formation. Actes du Colloque International de Grenoble « Recherche(s) et formation des enseignants », Grenoble.

- Jorro, A. (1999). L'instance évaluative dans les pratiques professionnelles des enseignants. *Questions de Recherche en Education*, 1, 251-257
- Jorro, A. (2002). L'évaluateur est un autre ! In J.-P. Astolfi (Ed.) *Education, formation : nouvelles identités professionnelles* (pp 223-236). Paris : ESF.
- Pallascio, R. (1999). Les compétences argumentatives, clés essentielles de l'affirmation professionnelle des enseignants. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (Eds.), *L'enseignant, un professionnel* (pp 57-75). Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Paquay, L., Darras, E. & Saussez, F. Les représentations de l'auto-évaluation » In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée* (pp. 119-133). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1996) Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2000). Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir. In G. Carlier, J.-P. Renard & L. Paquay (Eds.), *La formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Saussez, F., Ewen, N. & Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et Formation*, 36, 69-87.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques.